

Giesecke, Hermann

Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft?

Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 751-765



Quellenangabe/ Reference:

Giesecke, Hermann: Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? - In: Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 751-765 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26800 - DOI: 10.25656/01:2680

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26800>

<https://doi.org/10.25656/01:2680>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Beiträge aus 45 Jahren von

*Theodor W. Adorno
Heide Bamback
Gerold Becker
Hellmut Becker
Bruno Bettelheim
Theodor Ebert
Anne Frommann
Hans Georg Gadamer
Jürgen Gidion
Hermann Giesecke
Wolfgang Harder
Christian Heimpel*

*Hermann Heimpel
Hartmut von Hentig
Walter Hoffmann
Reinhart Lempp
Rudolf Lennert
Ludwig Liegle
Jürgen Lott
Georg Picht
Winfried Rösler
Egon Schwarz
Susanne Thurn
Klaus-Jürgen Tillmann*

In diesem Heft

erklären die Herausgeber, warum die *Neue Sammlung* mit dem Ende des Jahrgangs 2005 ihr Erscheinen einstellt, und erläutern, unter welchen Gesichtspunkten sie Beiträge aus 45 Jahren *Neuer Sammlung* für ein abschließendes Heft ausgewählt haben.

Vorwort

S. 457

analysiert *Georg Picht*, drei Jahre vor dem Erscheinen seines Buches „Die deutsche Bildungskatastrophe“, jene gesellschaftlichen Veränderungen, die eine Neuorientierung der Bildungspolitik und eine Veränderung der Schulen erforderlich machten. Sie müsse noch weit über das hinausgehen, was der „Deutsche Ausschuss“, dem er angehört hatte, der aber „bewusst als ein unpolitisches Gutachtergremium berufen worden [...] und deshalb weder befugt noch in der Lage [war], politische Initiative zu ergreifen“, in seinem Rahmenplan gefordert hatte.

Grundprobleme der Schulreform (Jg. 2 [1962], H. 3, S. 219–237)

S. 461

würdigt *Hans Georg Gadamer* die Person und das Werk Martin Heideggers aus Anlass von dessen 75. Geburtstag. Er interpretiert Heideggers Denkwege als „etwas so Einfaches und Zwingendes, wie es eben einem Denken zu widerfahren vermag, das sich an den Rand wagt“, aber er erkennt auch nicht, dass sich da manchmal „ein tragisches Ringen um die rechte Sprache und den sprechenden Begriff“ zeige. Doch: „Es ist leicht, über Ungewohntes oder Gewaltames zu spotten. Es besser machen, ist schwer.“

Martin Heidegger (Jg. 5 [1965], H. 1, S. 1–9)

S. 480

kritisiert *Gerold Becker* den Schulbau als „in Beton, Glas und Ziegel umgesetzte Pädagogik, haltbar für mehrere Jahrzehnte [...] im schlimmsten Falle Veränderungen, Reformen, neue pädagogische Antworten auf neue Herausforderungen schlicht ver hindernd“. Er beklagt die Unaufgeklärtheit und Fantasielosigkeit der zugrunde liegenden pädagogischen Vorstellungen.

Pädagogik in Beton (Jg. 6 [1966], H. 2, S. 171–182)

S. 489

lässt *Hermann Heimpel* keine der grundsätzlichen kritischen Fragen aus, die sich aus den Veränderungen der Aufgaben und des Selbstverständnisses ergeben, vor denen die deutschen Universitäten damals standen – und bis heute stehen. Dennoch kommt er zu dem Schluss: „Ich liebe die Universität wegen der in ihr gewährten relativen Freiheit in einer vielfach unfreien Arbeitswelt.“

Liebeserklärung an die deutsche Universität (Jg. 6 [1966], H. 5, S. 447–460)

S. 499

suchen *Theodor W. Adorno* und *Hellmut Becker* in einem Gespräch Verständigung über die Frage, was denn, vor aller quantitativen Bildungsplanung, als das Ziel der Erziehungs- und Bildungsbemühungen gelten könne. Was wären, wenn man sich „verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ kann, heute die Chancen und Gefährdungen des Mündigwerdens? Denn: „Es wäre wirklich idealistisch im ideologischen Sinn, wollte man den Begriff der Mündigkeit verfechten, ohne daß man die unermessliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende mitaufnimmt.“

Erziehung wozu (Jg. 7 [1967], H. 1, S. 1–10)

S. 513

entdeckt *Theodor Ebert* Widersprüche in den Strategien der studentischen Rebellion, die er vor allem an der Uneinigkeit über das Prinzip der Gewaltfreiheit verdeutlicht. „Die außerparlamentarische Opposition hat seit 2. Juni 1967 ihre direkten Aktionen weitgehend improvisiert und ist damit immer wieder in die gefährliche Nähe des Revolutionshappenings geraten. Die Aufgabe des sozialen Wandels in Westdeutschland ist aber viel zu dringend und zu ernst, als daß die außerparlamentarische Opposition sich einen Mischmasch widersprüchlicher Strategien und Taktiken leisten könnte.“

Dissonanzen in der Strategie der studentischen Rebellion

(Jg. 8 [1968], H. 6, S. 601–608)

S. 523

lobt *Hartmut von Hentig* den Pädagogen Martin Wagenschein dafür, dass er unbeirrbar und unnachgiebig auf der „Vermittlung zwischen Erfahrung und Wissen“ bestehe. An Martin Wagenschein als einem „wirklichen Pädagogen“ sei vor allem zu lernen, „wie viele Scheinprobleme wir uns in der Schule und an der Universität gemacht haben: die Auflösung des Kanons und die Klage über die Stofffülle, den Horror vor der Abstraktion und den Kult der Abstraktion, den Widerspruch zwischen Bildung und Fachwissen [...] Wagenschein hat die meisten dieser Alternativen als gegenstandslos erwiesen; in seiner Sprache, in seiner Frageweise, in seinen erfindungsreichen Unterrichtsmodellen [...] verschwinden die Grenzen [...] zwischen volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung, zwischen Pädagogik und Fachdisziplin: sie gehen in einem Lernprozeß auf.“

Martin Wagenschein (Jg. 9 [1969], H. 4, S. 316–327)

S. 531

bedenkt *Hartmut von Hentig* die Gefährdungen der Demokratie. Er ist überzeugt, dass sie angesichts der Veränderungen unserer Lebensformen nur dann auf Dauer eine Chance haben werde, wenn möglichst viele lernen, fähig und bereit zu sein „zu einer beweglichen Regelung unseres komplizierten gemeinsamen Zustands so, daß sich in ihm jeder so weit wie möglich selbst verwirklichen kann“. Dazu sei es hilfreich, zwischen Demokratie als „Prozeß“, als „Bewußtsein“ und als „Institution“ zu unterscheiden, auch wenn die Demokratie „immer alles zugleich sein“ müsse. Entscheidend sei jedoch, dass es nicht nur darum gehe, „die gute Demokratie zu definieren, sondern in der weniger guten Demokratie demokratisch zu leben“.

Demokratisch leben (Jg. 10 [1970], H. 4, S. 355–370)

S. 542

macht *Bruno Bettelheim* am Beispiel einiger emotional gestörter Kinder deutlich, wie ihnen dadurch geholfen werden kann, dass der Abgrund zwischen dem gestörten Menschen und „uns“ durch Einfühlung in seine extreme Situation mithilfe unserer liebevollen Einbildungskraft überbrückt wird.

Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder (Jg. 15 [1975], H. 1, S. 2–14)

S. 558

stellt *Jürgen Gidion* eine alte Frage neu: Wie ist Erziehung Jugendlicher zur Friedensfähigkeit möglich in einer unfriedlichen Welt? Er überprüft Hoffnungen, die sich aus dem Vergleich von Verhaltensweisen seiner eigenen Generation mit denen heutiger Jugendlicher ergeben, nennt Notwendigkeiten und zeigt Grenzen, die dem Pädagogen hier gezogen sind.

Jugendliche zum Frieden erziehen (Jg. 20 [1980], H. 3, S. 225–238)

S. 571

schildern *Heide Bambach* und *Susanne Thurn* viele einzelne Begebenheiten aus zehn Schuljahren eines „Jungen, der – als er fünfjährig in die Eingangsstufe der Laborschule eingeschult wurde – gegenüber den Menschen und Dingen seiner Umgebung und gegenüber sich selbst so kriegerisch war, daß wir Lehrer lange Zeit zweifelten, ob er überhaupt je ‚schul‘-reif sein würde.“

Alexander – Zweimal fünf Jahre Laborschule (Jg. 24 [1984], H. 6, S. 572–597)

S. 587

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

Zugehörigkeit, Selbstbewußtsein, Fremdheit (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

Pädagogische Provinzen und Utopien (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Ethik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

Religion in der Schule (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie musternd: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

Ein Lehrer und seine Wissenschaft (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinhard Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung
(Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

Zugehörigkeit, Selbstbewußtsein, Fremdheit (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

Pädagogische Provinzen und Utopien (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Ethik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

Religion in der Schule (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinanderzusetzen“ hat, die eigene Biografie musternd: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

Ein Lehrer und seine Wissenschaft (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinhard Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung
(Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

nimmt *Wolfgang Harder* die Vorwürfe von Daniela, Tommy, Staschek und anderen Jugendlichen gegen ihre Schule („echt zuviel“, „immer nur dasselbe“, „was geht es mich an?“) ernst und entwickelt vor diesem Hintergrund seinen Vorschlag einer Schule, die sich auf nur wenige Lernfelder konzentriert. In ihr wird nicht „durchgenommen“, sondern Fragen werden geklärt, Probleme gelöst und ernst zu nehmende Produkte entstehen. Es geht nicht mehr um die „Vermittlung“ von Gegenständen, sondern um den Umgang mit ihnen innerhalb von deutlichen Sach- und Lebensbezügen.

„Was erwartet ihr eigentlich noch alles von mir?“ (Jg. 36 [1996], H. 3, S. 441–453)

S. 685

erzählt *Christian Heimpel* eine Geschichte aus den letzten Monaten des 2. Weltkriegs und damit der Nazizeit. Ein siebenjähriger Junge gerät in Verdacht, ein unverbesserlicher Dieb zu sein. Sein Leugnen hilft ihm nicht, sondern ist seinen Eltern nur ein weiterer Beweis für seine Schuld und Verstocktheit und führt darum zu immer härteren Strafen, schließlich zu seiner ihn „rettenden“ Entfernung aus dem gemeinsamen Haushalt. Nur angedeutet wird die Frage, ob die Unfähigkeit der Eltern, das Kind aus seiner Angst und Verzweiflung zu befreien, und ihre Blindheit für die wirklichen Geschehnisse nicht auch mit der Verblendung und Verhärtung der Zeit zu tun haben.

Hartmut von Hentig hofft in einem kurzen Nachwort, dieser Bericht möge in dem Leser „den Wunsch wecken, besser zu verstehen – das Kind wie die Eltern, das Opfer wie die Täter“.

Bericht über einen Dieb (Jg. 40 [2000], H. 1, S. 57–82)

S. 698

richtet *Egon Schwarz* den Blick des Emigranten auf Österreich, das Land seiner Geburt, und fragt nach dessen politischer Rolle in den Jahren vor 1945 und nach dem späteren Umgang mit den „historischen Handlungen“ und ihren Folgen. Er diagnostiziert ein „gespaltenes Bewusstsein“ und einen Hang zum Vergessen, nachweisbar noch in einer gegenwärtigen Debatte über die „unbequeme Vergangenheit“. In der „großen Perspektive“ zeige sich allerdings, „dass zwar Österreich im heißen Mittelpunkt der Problematik um die von Hitler Verfolgten stand und steht, dass aber das Verhalten seiner Politiker und von Teilen seiner Bevölkerung kaum einzigartig zu nennen ist“.

Österreich, eine ganz normale Nation (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 431–446)

S. 724

fordert *Ludwig Liegle* unter Berufung auf Piaget eine „neue, an Internationalität ‚angepasste‘ Lernmethode“, die dem Leben unter den Bedingungen von Internationalisierung und Globalisierung Rechnung trägt. Die Entwicklung der Dialogfähigkeit unter den Kulturen sei ein Problem der Erziehung und des Lernens, das nur unter Verzicht auf intellektuellen Egozentrismus und unter der Maßgabe wechselseitiger Anerkennung zu bewältigen sei. In diesem Sinne sei ein erziehender Unterricht geboten, der sich nicht mehr nur die Ausbildung eines „Gedankenkreises“, sondern auch die eines „Umgangskreises“ zur Aufgabe mache.

Dialog der Kulturen (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 447–457)

S. 740

entfaltet *Hermann Giesecke* seine „Eingangsthese [...], dass die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft umso entbehrlicher wird, je mehr sie sich als Disziplin ‚normalisiert‘“. Er bündelt seine Überlegungen unter zwei Rubriken: „Überschätzung der empirischen Forschung“ und „Pädagogiken“ (anstelle der Allgemeinen Pädagogik), und er bezweifelt, dass eine „klinische“ Komponente in der Disziplin das Grundproblem einer zunehmend selbstreferenziellen Erziehungswissenschaft lösen könne.

Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? (Jg. 44 [2004], H. 2, S. 151–165)

S. 751

Mitteilungen

S. 767

Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft?

Von Hermann Giesecke

Je besser die Erziehungswissenschaft sich als moderne Wissenschaft entfaltet, um so entbehrlicher scheint sie als Berufswissenschaft zu werden. Ihre Bedeutung für das Handeln der in der pädagogischen Praxis Tätigen und für die Ausbildung derjenigen, die dort künftig wirken werden, ist umstrittener denn je. Längst ist von „zwei Kulturen“ die Rede, die immer mehr auseinander driften und sich immer weniger zu sagen haben. Die Folgen dieser Entwicklung für beide Seiten sind noch nicht abzusehen, denn immerhin verdankt die Erziehungswissenschaft ihre Expansion in den letzten Jahrzehnten der Annahme, sie sei für die Ausbildung und Weiterbildung pädagogischer Berufe von zentraler Bedeutung und deshalb dafür unentbehrlich. Sollte diese Begründung künftig nicht mehr plausibel sein, dürfte das angesichts rigider Sparmaßnahmen an den Universitäten Rückwirkungen auf den materiellen und personellen Bestand der Erziehungswissenschaft haben. Die folgenden Überlegungen machen den Widerspruch zwischen den beiden Kulturen jedoch nicht aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft, sondern des schulpädagogischen Handelns und der Ausbildung der Lehrer zum Thema. Dabei geraten vor allem zwei Aspekte in die Kritik: die Überschätzung der empirischen Forschung einerseits und das Entschwinden einer handlungsorientierenden Allgemeinen Pädagogik andererseits. Die Leitfrage lautet: Was hat ein Lehrer von der modernen Bildungsforschung bzw. von den systematischen Ergebnissen der Erziehungswissenschaft? Diese Frage spielt weder in der öffentlichen Diskussion über die PISA-Studien eine Rolle, noch scheint sie innerhalb der Erziehungswissenschaft besonderes Interesse zu finden. Lehrer gelten in diesem Zusammenhang nicht als Akteure, sondern eher als Publikum, Abnehmer und Adressaten. Aber wozu können sie brauchen, was ihnen vorgesetzt, angeboten oder gar aufgedrängt wird? Den Abschluss bilden im Anschluss an die Kritik Überlegungen darüber, wie ein produktiver Transfer gestaltet sein könnte, wenn Lehrer für ihre unmittelbare Berufstätigkeit aus „ihrer“ Wissenschaft künftig noch Nutzen ziehen sollen.

Überschätzung der empirischen Forschung

Zur Zeit steht die empirische Bildungsforschung in hohem Ansehen, was in erster Linie der öffentlichen Debatte über die PISA-Studien zu verdanken ist. Mit deren Ergebnissen und mit denen weiterer Forschungen dieser Art sind jedoch Erwartungen verbunden, die aller Voraussicht nach enttäuscht werden müssen. Man erhofft sich davon unter anderem eine verbesserte „praxisnahe“ Ausbildung und eine didaktisch effektivere Gestaltung des Unterrichts – in der Annahme, das dafür benötigte Fachwissen stehe nun bereit und müsse nur gutwillig abgerufen

¹ Vgl. Piaget 1932/1999, S. 129 ff.

werden oder aber durch gezielte weitere Forschung zu beschaffen sein. Ist diese Annahme realistisch?

Zunächst ist daran zu erinnern, dass Erziehung und Bildung als eine spezifische gesellschaftliche Praxis anzusehen sind, die sich der „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld) verdankt, nicht wissenschaftlichen Konstruktionen oder Ableitungen. Jede menschliche Gesellschaft, auch die unsere, ist darauf angewiesen, in irgendeiner Weise ihren Nachwuchs in die bestehenden sozialen Formationen zu integrieren, weil der Mensch bei seiner Geburt diese Fähigkeit von sich aus nicht bereits entwickelt hat. Das ist ein naturbedingter Ausgangspunkt, der nicht hintergangen, sondern nur unterschiedlich gestaltet werden kann. Insofern beruht alle öffentliche Erziehung und Bildung primär auf politischen Entscheidungen, für die wissenschaftliche Erkenntnisse bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung allerdings hilfreich sein können. Ist die notwendige Integration im biografischen Prozess erreicht, ist der Entwicklungstatsache Rechnung getragen und deren Begründung für die Veranstaltung von Erziehung und Bildung beendet. Was wir heute darüber hinaus unter „lebenslangem Lernen“ verstehen – also etwa der ganze Bereich der Erwachsenenbildung – bedarf einer davon unterschiedenen Begründung, ist gleichsam eine kulturell bedingte Zutat, wie notwendig sie auch sein mag.

Obwohl in die gegenwärtige Praxis von Erziehung und Bildung – also in das, was in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen tatsächlich geschieht – zahlreiche wissenschaftliche Elemente aus verschiedenen Disziplinen eingedrungen sind, kann sie im Ganzen nicht als bloße Anwendung wissenschaftlicher Forschungen betrachtet werden. Die Praxis hat ihre eigene Logik, weil sie durch Handeln konstituiert wird und jedes soziale Handeln Freiheitsspielräume für alle Beteiligten eröffnet, die keine wissenschaftliche Logik gänzlich zu antizipieren vermag. Das gilt auch für das institutionelle Bedingungsgefüge, in dessen Rahmen sich das jeweils aktuelle Handeln entfaltet. Deshalb sind folgerichtig alle Versuche unbefriedigend geblieben, das System von Bildung und Erziehung von außen in eine gewünschte Richtung zu steuern. Weder konnte auf diese Weise das politische Ziel der Chancengleichheit noch das pädagogische Ziel der optimalen Förderung eines jeden Kindes erreicht werden. Gemessen am komplexen und hochentwickelten wissenschaftlichen Umfeld ist das pädagogische Handeln etwa in Gestalt des Unterrichts in einer Schulklasse von archaischer Unaufgeklärtheit geblieben. Vornehmer ausgedrückt: Das Technologiedefizit des pädagogischen Handelns ist begründbar und beschreibbar, gewiss auch zu begrenzen, aber prinzipiell nicht aufzuheben.

Die Erwartungen der politischen Öffentlichkeit – und teilweise auch in der Erziehungswissenschaft selbst – sind jedoch andere. Man erhofft sich insbesondere von den umfangreichen und kostspieligen Bildungsforschungen Handlungsanweisungen für eine wirksamere bürokratische und pädagogische Praxis und außerdem politische Entlastung von Zielentscheidungen etwa im Hinblick auf Lehrpläne, deren öffentlicher Kritik man sich nicht aussetzen will; was als wissenschaftlich schlüssig gilt, kann in diesem Verständnis politisch nicht falsch sein. Insbesondere die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hat die Vorstellung entstehen lassen,

nun wisse man doch, worauf es ankommt, jetzt müsse eigentlich nur noch gehandelt werden, der Erkenntnis nur noch die Anwendung folgen.

Dabei wird leicht übersehen, dass der Ertrag der bisherigen empirischen Forschung für die unmittelbare pädagogische Praxis sehr gering ist. Das liegt im Kern daran, dass jede Untersuchung das komplexe Untersuchungsfeld auf überprüfbare Variablen reduzieren und diese unter dem Gesichtspunkt der vergleichbaren Messbarkeit definieren muss. Auf diese Weise entsteht eine künstliche und auf den Forschungszweck hin konstruierte Wirklichkeit, die mit der, die dem Handeln gegeben ist, nicht mehr viel zu tun hat. So hat die PISA-Studie, um überhaupt unterschiedliche nationale Bildungssysteme miteinander vergleichen zu können, den Maßstab der „Kompetenz“ definiert und ihn durch anwendungsorientierte Aufgaben präzisiert, deren Schwierigkeitsgrad sogar in verschiedene Stufen gefasst, um unterschiedliche Kompetenzniveaus der Befragten unterscheiden und quantifizieren zu können. Geprüft wurde also nicht, was vorher gelernt wurde, wie es etwa bei Klassenarbeiten die Regel ist, sondern was das Gelernte wert ist, wenn damit bestimmte Anwendungsaufgaben gelöst werden sollen. Von der Fähigkeit dazu wird auf die Wirksamkeit des vorangegangenen Unterrichts zurückgeschlossen.

An der Vorgabe des so definierten Maßstabs der „Kompetenz“ hat sich die Kritik in mancherlei Form entzündet: Er könne nur solche Aufgaben zulassen, die eines geringen Maßes an Interpretation bedürfen, weil sonst die Antworten bzw. Lösungen nicht mehr eindeutig zugeordnet werden könnten. – Es sei keineswegs erwiesen, dass die auf diese Weise propagierte Anwendungsorientierung des Lernens im späteren Berufsleben von Vorzug sei, wie unterstellt wird. – Diejenigen Schüler, die im Unterschied zu den deutschen an regelmäßige Tests gewöhnt seien, hätten eine größere Chance, die für eine solche Untersuchung typischen Testaufgaben zu lösen; das könne man also trainieren. Diese grundsätzlichen Einwände setzen jedoch die Einsicht nicht außer Kraft, dass die durch PISA formulierten „Basiskompetenzen“ wichtige Voraussetzungen für alle darüber hinaus gehenden Bildungsansprüche enthalten, wie immer diese im Einzelnen formuliert sein mögen; diese Kompetenzen für möglichst viele Schüler anzustreben ist demnach dringend geboten.

Die für unseren Zusammenhang entscheidende und in der öffentlichen Debatte kaum gestellte Frage schließt jedoch daran an: Was hat ein Lehrer davon, wenn er diese Untersuchungen zur Kenntnis genommen hat? Erhält er Hinweise darüber, was und wie er unterrichten soll oder seinen bisherigen Unterricht verbessern kann? Die Frage ist insofern nicht fair, als sie erklärtermaßen nicht Gegenstand von PISA war. Aber für wen ist der ganze Aufwand dann überhaupt von Nutzen? PISA sagt nichts darüber aus, was an den Schulen unter dem Stichwort Unterricht tatsächlich geschieht, welche didaktischen und methodischen Konstrukte in welcher statistischen Verteilung dabei eine Rolle spielen. Getestet wird vielmehr ein End- beziehungsweise Zwischenprodukt – im Sinne einer Momentaufnahme – von erworbenem Wissen und erlernten Fähigkeiten an einem Maßstab, der sich nicht pädagogischen, sondern sozialwissenschaftlichen Kriterien zum Zweck der Vergleichbarkeit verdankt. Selbst wenn man den gewählten Maßstab der Kompe-

tenz – zumindest als einen von mehreren – für pädagogisch brauchbar hält, erfährt der Lehrer nicht, durch welche Organisation seines Handelns er ihm gerecht werden könnte. Lässt sich Kompetenz zuverlässig didaktisch-methodisch operationalisieren? Offensichtlich ist dieser Begriff so komplex – vergleichbar der inzwischen weitgehend wieder aus der Mode gekommen „Schlüsselqualifikation“ –, dass erhebliche Anteile davon gar nicht in Schulen, sondern nur im außerschulischen, nicht zuletzt auch familiären Umfeld erworben werden können. Was davon ist dann aber eine unverzichtbare und von ihr auch realisierbare Teilaufgabe der Schule? „Aus PISA lässt sich die Verbesserung nicht einer einzigen Unterrichtsstunde unmittelbar ableiten.“¹

Dennoch werden bildungspolitische Konsequenzen gezogen. So gehen inzwischen die Überlegungen zum als Heilmittel allseits verlangten Kerncurriculum in die Richtung, statt eines inhaltlich fixierten Lehrplans lediglich eine Liste von Kompetenzen aufzuführen, für deren Realisierung die Lehrer bzw. die Kollegien freie Hand haben, aber auch verantwortlich gemacht werden sollen. Das klingt gut, scheint den Lehrern neue didaktische und methodische Autonomie zu gewähren, blendet aber die Randbedingungen aus, die sein Handeln erschweren oder gar verhindern und wofür die staatliche Administration einen guten Teil der Verantwortung trägt: das Desinteresse vieler Schüler und Eltern, das einseitig als pädagogisches und deshalb fortbildungsbedürftiges Manko der Lehrer und nicht zumindest auch als Resultat der Demontage der Schule als staatlicher Institution gedeutet wird; die Verrechtlichung des Lehrerhandelns, die sanktionierende Interventionen im Namen der zu fordernden Leistungen im Keim erstickt² – von bürokratischer Gängelung und materieller Unterausstattung ganz zu schweigen. Wie schon früher bei den Lernzielkatalogen ist eine praktisch weitgehend belanglose Addition von gut klingenden und deshalb leicht konsensfähigen Unter-Kompetenzen und Unter-Unter-Kompetenzen zu erwarten, deren Abstraktheit dem Unterricht wenig nützt, aber den Tatendrang der Bildungspolitiker und ihrer Gremien für das Wahlvolk dokumentiert. Während sich der Eindruck aufdrängt, dass die Bildungsforschung sich von der pädagogischen Praxis um so mehr entfernt, je besser sie als sozialwissenschaftliches Produkt wird, sind die kurzschlüssigen Konsequenzenzieher nicht zu bremsen, obwohl die Autoren von PISA immer wieder vor voreiligen praktischen Schlussfolgerungen gewarnt haben. Unbefriedigende Resultate des Bildungsbetriebs nachzuweisen ist die eine Sache, eine ganz andere die Rekonstruktion der Ursachen dafür und die Entwicklung von Strategien zur Verbesserung der als misslich gedeuteten Lage.

Die Zuordnung von Ursachen und Wirkungen ist nämlich das eigentliche Problem. Statistische Korrelationen, mögen sie noch so signifikant sein, deuten nicht unbedingt auch auf Kausalitäten hin. Das gilt schon für die relativ abstrakte statis-

¹ Toni Hansel: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung. In: Ders. (Hg.): PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim 2003, S. 18–29, hier S. 27.

² Anschauliche Belege dafür findet man vor allem in von Lehrern verfassten Publikationen, z. B. in: Walter Hensel: Erziehungsnotstand. Asendorf 2003; Jochen Korte: Erziehung in der Schule: Krise oder Kapitulation? Donauwörth 2002.

tische Ebene und erst recht für die durch diese Statistik nicht mehr gedeckte einzelne pädagogische Handlungssituation. Welche pädagogische Handlung bewirkt was warum mit welcher Prognosequalität? Das kann die empirische Lehr-Lern-Forschung – um auf ein anderes Feld der Empirie zu wechseln – bis heute nicht annähernd angeben. Keineswegs gibt es hier bereits ein hinreichendes Wissen, das nur seiner Anwendung harrt – wie die veröffentlichte Meinung glauben machen will. Frank-Olaf Radtke spricht in diesem Zusammenhang kritisch von einem „Kausalitätsmythos“³ und zitiert als Beleg unter anderem eine Zusammenfassung der Lernforschung von Franz E. Weinert:

„Es gibt fast nichts, was man [...] nicht mit dem Unterrichtserfolg einzelner Schüler oder ganzer Schulklassen in Verbindung gebracht hätte. Die Folge davon war und ist eine Inflationierung der in pädagogisch-psychologischen Untersuchungen berücksichtigten potentiellen Einflußvariablen mit dem ebenso verallgemeinerbaren wie enttäuschenden Resultat, daß sich keine substantiellen, stabilen und generell gültigen Zusammenhänge zwischen isolierten Unterrichtsmerkmalen und den verschiedensten Erfolgskriterien des Unterrichts finden lassen. Dieser Eindruck verändert sich auch nicht, wenn statt einzelner Untersuchungen mit Hilfe statistischer Meta-Analysen die Befunde aus vielen einschlägigen Studien simultan berücksichtigt werden. Eine Zusammenstellung der dabei erzielten Resultate, die sich auf 7.827 einzelne Studien und auf nicht weniger als 22.155 korrelative Beziehungen stützt [...], könnte zu der zynischen Schlußfolgerung verleiten, daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist.“⁴

Alles in allem ist der Eindruck nicht von der Hand zu weisen, dass die Bedeutung der empirischen Forschung für die schulpädagogische Praxis erheblich überschätzt wird. Schon vor 20 Jahren hat Rainer Dollase nach gründlicher Analyse von Korrelationskoeffizienten die These vertreten, dass selbst solche von 0.60 – was relativ hoch ist – „für praktische Konsequenzen noch zu unsicher“ seien. „Wenn man sich dieser These anschließen würde, könnte man 90 Prozent der Resultate der empirischen Erziehungswissenschaft als praktisch belanglos klassifizieren.“⁵ Weil die empirischen Resultate unter der Maßgabe des pädagogischen Handelns derart unklar bleiben, können sich alle bildungspolitischen und pädagogischen Positionen auf PISA berufen, ohne mit sich ins Gericht gehen zu müssen; alle fühlen sich in dem bestätigt, was sie vorher auch geglaubt haben.

Möglicherweise wird auf Dauer das pädagogische Handeln in den Schulen jedoch in ganz anderer Weise durch die Empirie-Euphorie tangiert. Ausgehend von den europäischen Institutionen und damit national übergreifend könnte sich ein „pädagogisch-industrieller Komplex“ – formuliert in Anlehnung an den von Eisenhower geprägten Begriff vom „militärisch-industriellen Komplex“ – aufbauen, in dem es um erhebliche Ressourcen und ihre Verteilung und damit auch um Macht, Einfluss und öffentliche Selbstdarstellung geht.⁶ Angesichts der Größenordnung könnte sich ein institutionelles Eigenleben entfalten, das mit der Legiti-

³ Frank-Olaf Radtke: Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: *Erziehungswissenschaft* 14/2003, Heft 27, S. 109–136.

⁴ Franz E. Weinert: Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Frankfurt a. M. 1989, S. 210, zitiert nach Radtke (wie Anm. 3), S. 127.

⁵ Rainer Dollase: *Grenzen der Erziehung*. Düsseldorf 1984, S. 71.

mation scheinbarer internationaler Selbstverständlichkeit („nur die Deutschen haben es noch nicht begriffen ...“) Fakten schaffen und eine Politik machen will, die nicht durch demokratische Institutionen gedeckt ist, sondern sich statt dessen auf angeblich gesicherte wissenschaftliche Ergebnisse beruft: Forschung als politische Waffe. Die pädagogische Praxis in den Schulen könnte dabei wesensfremden – etwa ökonomisch-administrativen – Maßstäben unterworfen werden, die die frühere bürokratische Gängelung weit in den Schatten stellen.⁷ Einiges davon deutet sich bereits an:

- Die von der OECD angestrebte Ökonomisierung des bildungspolitischen und – als Folge davon – auch des pädagogischen Denkens mit dem möglichen Ziel der weitgehenden Privatisierung der Bildungskosten;
- die Wende von der Input-Orientierung zur Output-Orientierung, die etwa zu oberflächlichen internationalen Vergleichen von Abiturienten- und Studentenzahlen führt, ohne die jeweiligen Ansprüche an das Abitur und dessen Einbettung in den gesamten Komplex der Berufsausbildung zu berücksichtigen;
- die rein ökonomisch-administrativ konzipierte und sich selbst begründende internationale Standardisierung von allem und jedem ohne Rücksicht auf inhaltliche Substanz, Differenz und Tradition;
- die mit dem Begriff der Kompetenz verbundene Favorisierung eines pädagogischen Leitmotivs, das mit dem traditionellen deutschen Bildungsverständnis nur schwer kompatibel ist;
- die schon erwähnte Output-Orientierung der Leistungskontrolle, die das Personal der Schule ohne Rücksicht auf die Bedingungen des Unterrichtens zum Erfolg verdammt.

Was am pädagogischen Handeln und seinen Resultaten zu messen ist, sollte selbstverständlich auch gemessen werden. Es geht nicht darum, die Bedeutung der empirischen Bildungsforschung infrage zu stellen, sondern ihre Grenzen ins Bewusstsein zu heben. Ihre Stärke liegt zweifellos darin, für bildungspolitische Entscheidungen und für Wirkungskontrollen relevantes Datenmaterial zur Verfügung zu stellen. Wenn es aber so ist, dass diese Forschung immer nur einen für ihre Zwecke eigens definierten Teil des Handlungskomplexes aufklären kann, muss es einen darüber hinausgehenden Interpretationshorizont geben, der nicht aus dem Instrumentarium dieser Forschung selbst erwächst, zum Beispiel eine Bildungstheorie oder zumindest eine Handlungstheorie. Brauchbar für die pädagogische Praxis werden die empirischen Ergebnisse also nur dann, wenn sie in den Horizont des pädagogisch Handelnden übersetzt und dabei von diesem mit anderen Einsichten und Erfahrungen kombiniert werden, die in der fraglichen empirischen Untersuchung gar keine Rolle gespielt haben. In diesem Transformationsprozess geht dann aber auch die Definitionshoheit vom Empiriker auf den Praktiker über.

⁶ Ein wichtiges Mittel der politischen Einflussnahme ist das Verschweigen sowie verspätete oder selektive Publizieren von Forschungsergebnissen. Vgl. für Nachweise aus der Bundesrepublik: Ulrich Sprenger: Zurückhaltung am falschen Platz! In: Hansel (wie Anm. 1), S. 53–105.

⁷ Dazu ausführlich Radtke (wie Anm. 3); dort auch weitere Literatur.

Vereinfacht gesagt: Vom Standpunkt des pädagogischen Handelns aus können empirisch gewonnene Forschungsergebnisse nichts weiter als Hilfsmittel sein, die je nach pädagogischer Situation erheblich, teilweise oder auch gar nicht von Nutzen sind. Wenn die Bildungspolitik dieses Transformationsproblem ignoriert, werden ihre vorgeblich so modernen und angeblich auf Forschung beruhenden Entscheidungen der Schule nicht nützen, sondern sie nur wie in den vergangenen Jahrzehnten mit unangemessenen Erwartungen überschwemmen. Der notorische Eigensinn und die daraus resultierende Widerständigkeit der schulpädagogischen Praxis, deren Verlauf und Ende weitgehend offen und unkalkulierbar bleibt, mag einerseits als Ärgernis gelten, trägt andererseits aber auch der Freiheit und Würde der Beteiligten Rechnung.

Problematisch werden empirische Forschungsergebnisse also dann, wenn das, was gemessen wird, zur Substanz der Sache selbst gerät, nur *weil* es gemessen werden kann, und wenn das auch noch zum Ziel der politischen und administrativen Führung der Schule erhoben wird. Ein Beispiel: Im überlieferten Bildungsbegriff gilt die Art und Weise der je subjektiven Aneignung als zentral. Der Schüler soll sich demnach durch einen „bildenden“ Unterricht einerseits die Grundlagen der natürlichen und kulturellen Welt zu eigen machen *und* andererseits dabei seine wesentlichen Fähigkeiten zur Entfaltung kommen lassen. Diese subjektive Seite der Bildungsprozesse entzieht sich einer Messung, bleibt meist auch dem Lehrer und sogar dem Schüler selbst verborgen. Wird sie aber als pädagogisches Leitmotiv akzeptiert, hat das Folgen für die Auswahl der Fächer und Stoffe und für die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts. Für eine auf anwendungsorientierte Verwertbarkeit gerichtete Leitidee – wie sie PISA offensichtlich zugrunde liegt – ergeben sich dagegen ganz andere Konsequenzen.

Halten wir also fest: Was in der Schule wirklich geschieht und warum es so und nicht anders geschieht, ist trotz aller bisherigen Bildungsforschung weitgehend unbekannt geblieben. Um mehr zu erfahren, müsste man wohl in einer repräsentativen Auswahl Unterrichtsstunden optisch und akustisch aufzeichnen und für die Auswertung geeignete Maßstäbe finden – ein gewaltiger Aufwand, dessen Effekt jedoch ungewiss bleibt. Jedenfalls reicht es nicht, dafür nur Lehrer oder Schüler zu befragen. Das bedeutet nicht, dass es keine Parameter gäbe, an denen sich erfolgreiches pädagogisches Handeln orientieren könnte. Die aber erschließen sich der reflektierten Erfahrung der Praktiker oder teilweise vielleicht auch dem gesunden Menschenverstand möglicherweise eher, als dass sie durch empirische Untersuchungen bewiesen würden.

⁸ Franz E. Weinert/Andreas Helmke: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: A. Leschinsky (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Weinheim 1996, S. 225.

⁹ Hans N. Weiler: Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Ingrid Gogolin/Rudolf Tippelt (Hg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2003, S. 181–203. Zur Kritik: Hans-Georg Herrlitz: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – zwei getrennte Kulturen? In: Die Deutsche Schule 96/2004, Heft 1, S. 6–9.

Franz E. Weinert und Andreas Helmke etwa verweisen auf

„Forschungsergebnisse, nach denen es viele hinreichende, aber kaum notwendige Bedingungskonstellationen erfolgreichen Lehrens gibt. Gestützt wird diese Auffassung durch empirische Befunde, die zum Beispiel dafür sprechen, daß ein vom Lehrer stark kontrollierter Unterricht je nach der Art dieser Kontrolle sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schüler haben kann [...]. Entscheidend für den Effekt ist offenkundig, ob es dem Pädagogen durch sein Handeln gelingt, die Schüler zu aktivieren, zu eigenen Denkanstrengungen zu bewegen, sie bei der produktiven Überwindung von Schwierigkeiten und Fehlern zu unterstützen, sie vor Sackgassen und Holzwegen zu bewahren, ihnen beim Aufbau einer geordneten Wissensbasis behilflich zu sein und ihnen notwendig werdende remediale Unterstützungen zukommen zu lassen – oder ob die Schüler unter dem Einfluß eines dominanten Lehrers zu passiven Rezipienten des Unterrichtsstoffes werden [...]“¹⁰

Das alles dürfte ein Lehrer mit einiger Berufserfahrung ohnehin wissen, weiterhelfen würden ihm darüber hinaus jedoch gesicherte Erkenntnisse darüber, wie *im Einzelnen* sein „stark kontrollierter Unterricht“ die beschriebene positive Wirkung erreichen und er die negative vermeiden kann. Aber damit kann die empirische Forschung (bisher?) offensichtlich nicht dienen. Hans N. Weiler hat unter Hinweis auf amerikanische Erfahrungen der deutschen Erziehungswissenschaft einen Mangel an kontinuierlicher empirischer Begleitung der notwendigen Reformen in Schule und Hochschule vorgeworfen.⁹ Das mag zutreffen, insofern wenig qualitativ überzeugende Projekte von der Disziplin selbst ausgehen, wozu das für PISA zuständige Max-Planck-Institut in Berlin ja institutionell nicht zu rechnen ist; andererseits sollten an eine Intensivierung entsprechender Forschungen nach den bisherigen Resultaten keine allzu großen Hoffnungen geknüpft werden.

„Pädagogiken“ als Erben der Allgemeinen Pädagogik

Den eben erwähnten Transformationsprozess vom empirischen Resultat (und überhaupt von der wissenschaftlichen Systematik) zur praktischen Verwertbarkeit zu leisten bzw. vorzudenken ist traditionell die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik. Diesen Zwischenhandel im Sinne einer wechselseitigen Erschließung von Theorie und Praxis – keineswegs einer einseitigen Präskription – hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum Kern ihrer Aufgabe erklärt, und genau das hatte sie zur Berufswissenschaft für pädagogische Berufe werden lassen. Dieses Selbstverständnis ist jedoch vor allem aus zwei Gründen immer mehr infrage gestellt worden: aus wissenschaftsinternen Gründen einerseits und aus solchen der ideologisch bedingten Separation andererseits.

Die traditionelle Allgemeine Pädagogik ist mehr und mehr überlagert worden

¹⁰ Ewald Terhart: *Lehrerbildung – unangenehme Wahrheiten*. In: Ders.: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim 2001, S. 165–173, hier S. 170 f.

¹¹ Ebd.

¹² Eine vergleichbare Diskussion wird auch in der Sozialpädagogik geführt. Vgl. zuletzt: Werner Thole/Michael Galuske: *Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“?* In: *Z. f. Päd.* 49/2003, Heft 6, S. 885–902.

durch das Selbstverständnis einer Systematischen Erziehungswissenschaft, die ihrer internen Wissenschaftslogik folgt. Das aus dieser Entwicklung resultierende Problem beschreibt Ewald Terhart so:

„Erziehungswissenschaft folgt immer mehr ihren eigenen, innerwissenschaftlich-systematischen Regulativen bei der Beschäftigung mit Theorie- und Forschungsproblemen, diese Regulative können aber eben nicht die der pädagogischen Berufspraxis sein, die dem Motiv der Bewältigung und Gestaltung von Handlungsproblemen folgt, folgen muss und folgen soll. Nicht nur, dass es schon jetzt schwierig wird, eine volle Kompetenz in beiden Bereichen entwickeln zu wollen: Wenn die zurzeit viel diskutierte These von der allmählichen ‚Normalisierung‘ der Erziehungswissenschaft als Disziplin zutrifft, so wird die Kluft zwischen den ‚zwei Kulturen‘ von Theorie und Praxis noch weitaus größer werden. Damit geraten nicht nur fundamentale Axiome der traditionellen Pädagogik als Wissenschaft ins Wanken, sondern auch eingespielte Formeln und Vorstellungen über die berufsvorbereitende Rolle einer Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen Themen.“¹⁰

Auch unter diesem Aspekt – also ganz unabhängig von den eben skizzierten Problemen der empirischen Bildungsforschung – scheint sich unsere Eingangsthese zu bewahrheiten, dass die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft um so entbehrlicher wird, je mehr sie sich als Disziplin „normalisiert“. Warum sollen sich angehende Lehrer in ihrem Studium mit Problemen befassen, die nicht die Aporien ihrer künftigen Berufspraxis zum Ausdruck bringen, sondern sich lediglich begrifflichen Suchbewegungen einer selbstreferenziellen Erziehungswissenschaft verdanken? Für Studenten gedachte Lehrbücher aus diesem Hintergrund tragen oft die Stichworte „Grundwissen“ oder „Grundbegriffe“ im Titel, präsentieren begriffslogische Feinheiten sowie Argumentationsfiguren unterschiedlicher „Positionen“ innerhalb der Disziplin, die dann in Prüfungen präsent sein müssen. Zweifellos schult das die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Denken und Argumentieren, aber vielleicht wäre dafür ein Studium der Philosophie ja noch besser geeignet.

Terhart sieht in dieser Lage die Gefahr, „dass Erziehungswissenschaft und Lehrerausbildung in Zukunft ‚getrennte Welten‘ sein“ könnten.

„Wenn es [...] nicht gelingen sollte, innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Differenzierung von Aufgabenstellungen, Rollen, Veröffentlichungsformen etc. zu finden, in der auch die Vermittlung ausbildungsrelevanter Kenntnisse ihren ebenso wohl begründeten wie selbstverständlichen Platz hat, wenn also die Disziplin keine ‚klinische‘ Komponente entwickelt, so könnte sie sich eines Tages tatsächlich vor die Entscheidung gestellt sehen, ob sie nun ‚normale‘ Disziplin oder Betreuungswissenschaft für pädagogische Berufe sein will. Wie immer dann die Entscheidung fallen wird: Die Folgen wären gravierend, und zwar sowohl für die Erziehungswissenschaft wie für die pädagogischen Berufe. Deshalb an dieser Stelle das Plädoyer für die Ausarbeitung einer ‚klinischen‘ Komponente in der Disziplin.“¹¹

Inzwischen werden die Widersprüche zwischen den Eigeninteressen der sich entwickelnden Erziehungswissenschaft und ihrer Vertreter einerseits und den Ausbildungsansprüchen etwa in der Lehrerausbildung andererseits immer größer.¹²

¹³ Dieter Wunder: Welche Bedeutung hat die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft? Eine besorgte Anfrage. In: Erziehungswissenschaft 11/2000, Heft 11 (Online-Fassung).

Der Staat will tendenziell die Lehrerbildung straffen, berufsbezogen organisieren und in inhaltlich festgelegte Module aufteilen, die insbesondere die Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse in die Schulpraxis zum Thema haben sollen. Das hätte zur Folge, dass die Erziehungswissenschaftler einen mehr oder weniger großen Teil ihrer Lehr- und Prüfungstätigkeit statt für einen grundständigen Studiengang (zum Beispiel Diplom; Magister) lediglich im Rahmen eines zumal bei Gymnasiallehrerstudenten eher unbeliebten Begleitstudiums, zudem in thematisch begrenzten und sich wiederholenden Kursen ableisten müssten. Nicht wenige wollen sich davon am liebsten ganz zurückziehen.¹³ Die von der Erziehungswissenschaft früher vielfach erhobene Klage über das Desinteresse der Universitätsfächer an der Lehrerbildung fällt nun auf sie selbst zurück; sie lernt am eigenen Leibe zu verstehen, warum die anderen Disziplinen sich der Forderung nach Selbstpädagogisierung stets widersetzt haben. Angesichts dieser Entwicklung lässt sich die bereits gestellte Frage unter neuem Aspekt wiederholen: Was hat ein Lehrer für seine Berufstätigkeit (noch) davon, wenn er regelmäßig eine erziehungswissenschaftliche Fachzeitschrift wie die *Zeitschrift für Pädagogik* liest?

Insofern in Fortführung der geisteswissenschaftlichen Tradition noch praxisorientierte Theorien über die Schule formuliert und vertreten werden, haben sie sich in erheblichem Maße voneinander separiert. Diese Entwicklung beruht einerseits auf normativen Vorentscheidungen, die mehr oder weniger mit bestimmten partei- und/oder berufspolitischen Präferenzen verbunden sind – etwa GEW bzw. SPD hier, Philologenverband bzw. CDU/CSU dort. Andererseits spielt auch hier wieder der Prozess der inneren Differenzierung der Erziehungswissenschaft eine Rolle. Der innerbetriebliche Zwang zur wissenschaftlichen Profilierung von immer mehr Personal führt an den Universitäten zu immer mehr Publikationen, aber die dafür benötigte Themenfülle kann die pädagogische Praxis nicht hergeben, sie muss also anderswo gefunden werden. So werden etwa aus den Nachbarwissenschaften immer wieder im Stile sich ablösender Moden theoretische „Ansätze“ einschließlich des dazu gehörenden Begriffsapparates ins Spiel gebracht, die dann eine zeitlang die Ausbildung dominieren und etwa über Fortbildungsveranstaltungen den amtierenden Lehrern ins Bewusstsein implantiert werden sollen. Vom Standpunkt des schulischen Handelns aus gesehen wird die Erziehungswissenschaft auf diese Weise vielfach selbst zum Problem, dessen Lösung sie eigentlich sein will. Für die diagnostische und planende Qualität des Unterrichts hat sich dies alles als weitgehend irrelevant erwiesen – außer dass immer wieder neue (pädagogische) Sprachspiele unter die Leute gebracht wurden. Haben Neurolinguistik, Systemtheorie, Konstruktivismus – um nur einige Beispiele zu nennen – für das, was ein Lehrer tut, wirklich einen Erkenntniszuwachs

¹⁴ Harm Paschen: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim 1997.

¹⁵ Harm Paschen: Zur Systematik pädagogischer Differenzen – ein Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz. In: Ethik und Sozialwissenschaften 10/1999, Heft 1, S. 73–82; Kritik und Metakritik im Anschluss an diesen Beitrag: ebd., S. 82–169.

gebracht, den man nicht auch unter Verzicht auf eine gespreizte Begriffsdogmatik aus der pädagogischen Tradition oder aus überlieferter Berufserfahrung hätte entnehmen können? Je bunter jedoch das Spektrum von derart zustande gekommenen pädagogischen Theorien wird, um so besser stehen die Universitäten bzw. deren pädagogische Institute da. Auf diese Weise kann Pädagogisches fast beliebig erfunden werden, solange es nur logisch als halbwegs konsistent erscheint und sich nicht im praktischen Vollzug bewähren muss. Diese Vielfalt von Theorien, die meist auf Grundüberzeugungen basieren, die als solche nicht infrage gestellt werden, sind längst auch für die Erziehungswissenschaft selbst zum Problem geworden, weil und insofern sie nicht anschlussfähig aneinander sind. Sie kreisen teilweise um sich selbst und sind nur schwer auf gemeinsame Kriterien oder auf einen gemeinsamen Problemzusammenhang zu beziehen, präsentieren sich also in diesem Sinne als „Lagertheorien“, die weniger wissenschaftlich als vielmehr sozial fundiert sind; sie werden für bestimmte Bezugsgruppen verfasst, was nicht zuletzt daran zu erkennen ist, dass Autoren, die nicht dazu gerechnet werden, entweder gar nicht oder lediglich als abschreckende Beispiele Erwähnung finden. Harm Paschen hat versucht, diese „Pädagogiken“ zu ordnen und gemeinsamen Kriterien zu unterwerfen¹⁴, woran sich eine ausführliche Diskussion entzündet hat, die hier nicht im Einzelnen referiert werden kann.¹⁵ Ob diese Anstrengung Aussicht auf Erfolg hat, ist mehr als zweifelhaft, weil die Pädagogiken keinen entsprechenden Leidensdruck fühlen. Es handelt sich dabei offensichtlich eher um ein Marktphänomen, dem wissenschaftlich-systematische Einwände wenig anzuhaben vermögen. Aus der Sicht von Schulpraktikern stellt sich also das, was von der Allgemeinen Pädagogik übrig geblieben ist, entweder als zu „abgehoben“ oder als vorweg parteilich dar. Warum also sollen sie sich damit befassen?

Was nun?

Die eingangs gestellte Frage, wer denn noch (wozu) Erziehungswissenschaft braucht, lässt sich natürlich an jede Disziplin stellen, aber nicht jede versteht sich wie die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft; diese Selbsteinschätzung ist jedoch fragwürdig geworden. Einerseits wird die beschriebene Entwicklung der „Normalisierung“ der Erziehungswissenschaft nicht aufzuhalten sein, andererseits muss man dann auch akzeptieren, dass damit ihre bisherige Aufgabe als zentrale Disziplin für die pädagogische Aus- und Weiterbildung – auch im Hinblick auf die Gestaltung der universitären Studiengänge – erheblich zu relativieren ist. Ist ein pädagogisches Begleitstudium für Lehrer überhaupt noch sinnvoll, und wie müsste es neu begründet und gestaltet werden? Terharts Vorschlag, eine „kli-

¹⁴ Vgl. Jürgen Oelkers: Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Frank-Olaf Radtke (Hg.): Lehrerbildung an der Universität. Frankfurt a. M. 1999, S. 66–81.

¹⁵ Ausführlicher dazu: Hermann Giesecke: Was heißt: Wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe? In: Neue Sammlung 40/2000, Heft 1, S. 83–90.

nische“ Komponente zu entwickeln, greift – wenn ich ihn richtig verstehe – im Grunde die alte geisteswissenschaftliche Position wieder auf, (universitäre) Theorie und (schulpädagogische) Praxis in einen wechselseitig produktiven Austausch zu verwickeln. Aber allein die Tatsache, dass es einen solchen erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt trotz aller jahrzehntelangen Anstrengungen, Theorie und Praxis zu „integrieren“, bis heute allenfalls in Ansätzen gibt, sollte skeptisch stimmen. In der Medizin, woher der Ausdruck „klinisch“ ja stammt, ist das gemeinsame Ziel relativ klar beschrieben: Gesundheit bzw. höchstmögliche Lebensqualität bei Krankheit. Eine vergleichbar unstrittige Zielorientierung fehlt der Schulpädagogik. Solange die Politik sich weigert klarzustellen, was sie mit der Schule eigentlich will, welche präzisen und überprüfbaren Lernleistungen sie dort erwartet, solange sie statt dessen mit inhaltsleeren Kategorien wie Schlüsselqualifikation oder Kompetenz hantiert, solange kann sich auch keine ernsthafte klinische Komponente in der Erziehungswissenschaft entwickeln, weil die inhaltlichen Interpretationsspielräume dafür viel zu groß bleiben. Allein in der Spannweite zwischen lehrerzentriertem und schülerzentriertem Unterricht, kombiniert mit unterschiedlich akzentuierten kognitiven, sozialen und emotionalen Lernzielen, gibt es so viele Variationen, dass die Wenn-dann-Relationen einer „klinischen“ Strategie – wenn es sie denn gäbe – kaum handlungsorientiert zu bündeln wären. Nur weil das so ist, können die erwähnten Pädagogen mit ihrer Pluralität von Wünschen, Zielen und Strategien zu vielfältiger Blüte gelangen; sie füllen stellvertretend eine Lücke, die die politische Zielabstinenz hinterlassen hat.

Was bleibt, ist zunächst einmal die Abkehr von der Hoffnung, Erziehungswissenschaft sei die Lehre vom pädagogisch Machbaren, mit ihrer Hilfe und Unterstützung könne man lernen, wie man erfolgreich Schule macht. Diese Hoffnung ist in allen jahrzehntelangen Versuchen zu spüren, die frühere *Lehrerbildung* in *Lehrerbildung* zu transformieren und als Berufsausbildung an den Universitäten zu verbessern; nichts davon hat Entsprechendes bewirkt.¹⁶ Die universitäre Erziehungswissenschaft sollte klarstellen, dass sie das unter wissenschaftlichen Maßstäben nicht kann. Ihr Angebot kann nur darin bestehen, aus der Fülle ihrer möglichen Themen vorzugsweise solche anzubieten, die für angehende Lehrer von besonderem Interesse sind. Darüber hinaus gibt es keine spezielle Erziehungswissenschaft für künftige Lehrer und keine andere etwa für künftige Sozialpädagogen. Wer weiterhin ein wissenschaftliches Studium für Pädagogen für wünschenswert hält, und dafür gibt es gute Gründe¹⁷, muss auch die dafür gültigen Regeln akzeptieren. Wer etwas anderes will, kann das ernsthaft nicht an der Universität

¹⁶ Genau genommen müsste man als vierte Ebene noch die massenmediale hinzurechnen und deren Verhältnis zu den anderen Ebenen sorgfältig analysieren, was hier jedoch zu weit führen würde. Sie produziert kein eigenes pädagogisches Wissen, sondern selektiert es nur für ihre besonderen Zwecke, ist dabei weder wissenschaftlichen Maßstäben noch solchen der praktischen Realisierbarkeit, sondern im besten Falle den Regeln des sorgfältigen journalistischen Recherchierens verpflichtet. Gleichwohl ist ihr Einfluss vor allem auf die Bildungspolitik kaum zu überschätzen.

¹⁷ Vgl. Andreas von Prondczynsky: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? In: *Die Deutsche Schule* 93/2001, Heft 4, S. 395–410.

erwarten und muss es dann auch nach anderen Kriterien („klinisch“; „angewandt“) organisieren. Damit wird die Notwendigkeit einer Verbesserung der universitären Lehre keineswegs geleugnet, aber die kann nicht dadurch erfolgen, dass einzelne Gruppen je nach ihren vermeintlichen aktuellen und künftigen Bedürfnissen oder auch nach der Begrenztheit ihres geistigen Anspruchs („Wozu brauche ich das?“) sich eine Wissenschaft zurechtstutzen.

Die primäre Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist im weitesten Sinne die Erforschung, Beschreibung und kritische Sondierung der Erziehungswirklichkeit, nicht deren Konstruktion. Demnach steht ihr zu, vor dem Hintergrund ihrer Forschungsergebnisse die Mängel des dreigliedrigen Schulwesens oder der Gesamtschule zu beschreiben und zu begründen, aber nicht, für die eine oder andere Variante zu plädieren, als sei das wissenschaftlich geboten; sie mag die Grenzen der Reichweite didaktischer Konzepte benennen, sollte aber nicht bestimmte didaktische Liebhabereien propagieren. Die Differenz von Kritik und Konstruktion ist viel zu wenig beachtet worden. Pädagogisch konstruiert werden kann nur dort, wo auch gehandelt wird, und dann bleibt die Praxis letztlich selbst das wichtigste Erfolgskriterium – ob es geklappt hat oder nicht.

Es wäre schon viel gewonnen, wenn wieder stärker zwischen den jeweiligen Kompetenzen unterschieden würde. Über Pädagogisches werden nämlich in der Gesellschaft auf mindestens drei verschiedenen Ebenen¹⁸ Diskurse geführt, die sich auf den jeweils eigenen Handlungshorizont nach dessen spezifischen Regeln beziehen: auf der (bildungs)politischen, der (hochschul)wissenschaftlichen und der praktischen (etwa in der Schule). Auf diesen verschiedenen Ebenen werden pädagogisch relevante Texte – im wörtlichen wie übertragenen Sinne – produziert, die in erster Linie dem eigenen sozialen Rahmen gelten (etwa parteipolitische Forderungen, Arbeiten zum Zweck der wissenschaftlichen Qualifizierung, Beratungen in einem Kollegium über das Schulprofil). Diese Diskurse müssen die jeweils anderen Ebenen gar nicht im Blick haben, um bei sich erfolgreich zu sein. Ein bildungspolitischer Text – auch aus der Feder von Lehrerergewerkschaften – kann zum Beispiel pädagogisch unsinnig, irrelevant oder undurchführbar sein, aber gleichwohl dem politischen Gegner schaden oder die eigenen Anhänger ideologisch wieder mobilisieren. Selbst wenn er die beiden anderen Ebenen als bloße Legitimation selektiv benutzt, vermag er in seinem Rahmen durchaus sein Ziel zu erreichen.

Eine erziehungswissenschaftliche Dissertation über ein schulbezogenes Thema kann in der Universität als exzellent gelten, ohne für die Schulpraxis von Nutzen zu sein. Jede Ebene muss also das Wissen der anderen, wenn sie es nutzen will, erst einmal in ihren eigenen Handlungshorizont und in die damit verbundene Semantik übersetzen. Dieses Transformationsproblem verdiente eine genauere Betrachtung¹⁹, soll hier jedoch lediglich für die wissenschaftliche und schulpraktische Ebene angesprochen werden.

- Die Erziehungswissenschaft vermag auf ihrer Diskursebene Hilfe für die Praxis nur im Rahmen ihrer Forschungs- und internen Argumentationslogik anzubieten. Davon war in diesem Beitrag die Rede.
- Die Diskurse, die auf der Ebene der Schulwirklichkeit geführt werden, spielen

in der öffentlichen Wahrnehmung kaum eine Rolle, obwohl sie das, was in den Schulen geschieht, wesentlich bestimmen. Über die Quellen des Lehrerbewusstseins und darüber, wie darin die anderen Diskursebenen eingehen, wissen wir wenig.

Andererseits steckt in jedem Lehrerkollegium ein erhebliches Potenzial an pädagogischer Erfahrung, das durchaus genutzt zu werden verdiente. Eine Ahnung davon bekommt man bei der Lektüre von Texten, die von Lehrern darüber geschrieben werden. Aber die beiden anderen Diskursebenen (Politik und Wissenschaft) sehen in den Praktikern im Wesentlichen Objekte ihrer eigenen Bestrebungen, was durch die Output-Orientierung der Bildungsforschung noch verstärkt wird. Dabei könnte eine praxisbezogene Forschung durchaus ergiebig sein, wenn sie von den Problemskizzen derjenigen ausgeht, die die Arbeit tun; sie könnte ohne unvertretbaren Aufwand über einen längeren Zeitraum exemplarisch in einzelnen Schulen stattfinden. Daran ist die Politik als Auftraggeber und Hausherr offensichtlich wenig interessiert, wohl weil sie dann viele Federn lassen müsste. Die Ergebnisse von PISA würden eine andere Farbe erhalten, wenn Lehrer etwa öffentlichkeitswirksam beschreiben könnten, warum es gegenwärtig kaum möglich ist, bestimmten Gruppen von Kindern die Basiskompetenzen beizubringen. Die Erziehungswissenschaft würde dann zum Beispiel erfahren, dass man Unterricht nicht unter Berücksichtigung einer Vielzahl, sondern nur einer Handvoll von Variablen machen kann, und dass bei weitem nicht alles, was die Erziehungswissenschaft an Forschung und Theorien produziert, in der Schulpraxis auch verzehrt werden kann.

Wenn also die Erziehungswissenschaft die Transformation ihres Wissens in die Schulpraxis leisten will, muss sie sich auf relativ wenige Variablen beschränken, die ursprüngliche wissenschaftliche Systematik verlassen, deren Komplexität erheblich reduzieren, eine kontinuierliche und eingeschränkte Terminologie („einheimische Begriffe“) benutzen, Problematisierungen aus dem pädagogischen Alltag aufnehmen und für alles zusammen eine Argumentationsstruktur verwenden, die – im Unterschied zu den Pädagogiken – für einen kritischen wissenschaftlichen Diskurs offen bleibt. Das ist nicht einfach und gelingt bisher immer nur einzelnen Autoren. Wird es institutionalisiert in einer eigenen erziehungswissenschaftlichen Abteilung, drohen nach aller Erfahrung Profilierungszwänge und die Abkehr von den wissenschaftlichen Originalen, oder aber – wie sich zum Beispiel an fachdidaktischen Texten beobachten lässt – über kurz oder lang Tendenzen zur wissenschaftlichen „Normalisierung“, so dass die vorgebliche Lösung sich erneut zum Problem mausert, gewissermaßen eine Didaktik der Didaktik nötig wird.

Es scheint so, als sei diese Transformationsaufgabe im Rahmen einer sich im Wesentlichen – empirisch oder systematisch – als Sozialwissenschaft verstehenden Erziehungswissenschaft gar nicht zu leisten, auch nicht von einer möglichen „klinischen“ Variante. Vielleicht sollte deshalb (wieder) deutlich zwischen Erziehungswissenschaft einerseits und (praktischer) Pädagogik andererseits unterschieden werden. Letztere müsste phänomenologisch verfahren, das pädagogische Handlungsfeld im Ganzen in den Blick nehmen, empirisches und Erfahrungswis-

sen gleichrangig behandeln, beides in eine wechselseitige kritische Beziehung setzen, aber auch akzeptieren, dass sogar im besten Falle ein Rest an Unaufgeklärtheit bleiben wird, den das pädagogische Handeln durch Entscheidungen wird auflösen müssen, für deren Erfolg es keine Gewissheit geben kann, die jedoch – wenn es gut geht – der nachträglichen Reflexion zugänglich sind.